قاسمی، علی؛ ایمانی، محسن (۱۳۹۲). واکاوی مؤلفه های اساسی روش هرمنوتیکی ریکور برای فهم متون درسی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۳ (۱)، ۶۴- ۴۳.

واکاوی مؤلفه‌های اساسی روش هرمنوتیکی ریکور برای فهم متون درسی[۱]

علی قاسمی[۲]، محسن ایمانی[۳]

تاریخ دریافت: ۹۰/۹/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۲/۳/۲۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی مؤلفه‌های اساسی روش هرمنوتیکی ریکور برای فهم متون درسی است. برای دست‌یابی به این هدف از روش پژوهش توصیفی- تحلیلی بهره گرفته شد. بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل رویکرد ریکور به هرمنوتیک، فهم از درون فرد حاصل شده و تحمیلی نیست. بنابراین، فرایند تفسیر متون درسی که در دیدگاه ریکور «قوس هرمنوتیکی» نام دارد، شامل سه مرحله تبیین، فهم و اختصاص دادن می‌باشد. بدین ترتیب، متربی در نقش مفسر با طرح این سوال که متن درسی چه چیزی می‌گوید؟ به کاوش پرداخته و ماهیت درونی متن را آزمون می‌کند، آنگاه در پاسخ به این سوال که متن درسی درباره چه چیزی صحبت می‌کند؟ می‌کوشد تا عوامل بیرونی متن درسی را در ارتباط با زندگی و رسیدن به فهم عمیق‌تر احیا کند. سپس، در گام سوم با اختصاص جهان متن درسی به خود، افق مفسر (دانش و آگاهی‌هایش) گسترش می‌یابد. بر این اساس، معلم هرمنوتیست ابتکار و آزادی مشروط در کلاس درس را پذیرفته و دانش آموزان را تشویق می‌کند تا در حلقه‌های کندوکاو به جستجوی معنای متن درسی بپردازند.

واژه‌های کلیدی: *هرمنوتیک، پل ریکور، فهم متون درسی، تبیین، فهم ، اختصاص دادن، تعلیم و تربیت*

[۱] .این مقاله از پایان نامه کارشناسی ارشد آقای علی قاسمی استخراج شده است.

[۲] . دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، alibm65@yahoo.com

[۳] . عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

تفکر، شأن آدمی است و به تعبیر برخی از متفکران، فلسفه و به تبع آن هرمنوتیک ژرف‌ترین نوع تفکر انسانی است. بدیهی است که فلسفه و تفکر باید به نحوی با هم ترکیب شوند. از این رو، هرمنوتیک به عنوان یکی از رویکردهای اصلی فلسفی در کانونی‌ترین نقطه بحث خود به فهم و تفسیر می‌پردازد و در دهه‌های اخیر دوباره مطرح شده و اهمیت خاصی یافته است. این دیدگاه که با ماهیت فهم و تفسیر سروکار دارد، تأثیر زیادی بر مطالعات علوم انسانی و از آن جمله تعلیم و تربیت گذاشته است. روش هرمنوتیکی که در اندیشه‌های فلسفی قرن نوزدهم و به ویژه در آلمان مطرح شد، در قرن بیستم، به دنبال غلبه اثبات گرایی در عرصه علوم مورد بی مهری قرار گرفت، اما در اواخر قرن بیستم و در حال حاضر از نو به میدان آمده است. هرچند بحث هرمنوتیک در علوم انسانی، به طورکلی، و در برخی از این علوم، به طور خاص، گسترش یافته است، اما در حوزه علوم تربیتی به ویژه در کشور ما کمتر مورد توجه قرار گرفته است (باقری، ۱۳۸۰، ۲).

بنابراین، در این مقاله نخست به معرفی مفهوم هرمنوتیک، زمینه تاریخی، متفکران فلسفی، داعیه اصلی این دیدگاه و گرایش‌های آن پرداخته می‌شود. سپس، مؤلفه‌های اساسی روش هرمنوتیکی ریکور برای فهم و تفسیر متون درسی شرح و بسط داده شده و در پایان، تأثیر این روش هرمنوتیکی بر تعلیم و تربیت مورد بحث قرار می‌گیرد.

مفهوم واژه هرمنوتیک

لغت «هرمنوتیک» از دیرباز یعنی از عهد یونان باستان مطرح بوده است. فعل یونانی هرمینویین[1] و اسم هرمینیا به نام خدای پیام آور تیزپا یعنی هرمس[2] اشاره دارد. هرمس در اساطیر یونان، پیام آور خدایان یونان برای میرایان بود و آنان را از مقاصد و اراده‌های خدایان با خبر می‌نمود. بنابراین، هرمینویین به معنای «بیان کردن» و «اظهار کردن» یا «گفتن» ناظر به وظیفه ابلاغی هرمس بود. در عصر یونانیان از کلمه هرمینیا برای اشاره به از بر خواندن شفاهی، مثلاً اشعار هومر استفاده می‌شد. در ایون افلاطون، ایون تأویل کننده شعرهای هومر بود، زیرا با از بَر خواندن شعرها و حالت‌های خاص در خواندن بیت‌ها، معانی ظریف آن آشکار را می‌کرد.

1. Hemeneuein
2. Hermes

ارسطو در رساله خود «*پای هرمینیاس*»[1] (در باب تعبیر) تأویل را به معنای تعبیر لفظی تعریف می‌کند که همان معنای گفتن یا اعلام کردن است. در عین حال، او این کلمه را به معنای توضیح دادن نیز به کار برده است که به چیزی بیش از بیان کردن اشاره دارد و آن توجه به جنبه‌های استدلالی فهم و ابعاد تبیینی تأویل است (پالمر، ۱۳۷۷). بر این اساس، فعالیت هرمنوتیکی، به معنای فعالیتی در ارتباط با کشف معانی و مفاهیم پنهان در زبان و نوشتار و انتقال آن به دیگران به کار می‌رفت.

زمینه تاریخی دیدگاه هرمنوتیکی

پس از عهد یونان باستان، هرمنوتیک و فعالیت هرمنوتیکی در قرون اولیه و قرون وسطی به طور عمده در ارتباط با کتاب‌های مقدس مورد استفاده قرار می‌گرفت. برای این مقصود کافی است خاطرنشان شد که هرمنوتیک به عنوان رشته‌ای برای تأویل کتاب مقدس و کلام خدا و روشن نمودن معانی آنها قلمداد می‌شد. تفسیر کتاب دینی، سنتی دیرینه است و به زمان کتاب مقدس یهود (زبان عبری) بر می‌گردد. قواعد عمومی هرمنوتیک در قرن اول میلادی توسعه یافت و در قرون وسطی به طور اساسی برای تأویل تورات و انجیل به کار گرفته شد. با گذشت زمان، با رویکرد ادبی تفسیر کتب دینی، به بازسازی معنای تاریخی آنها پرداختند. جنبه دیگری از تأویل در ارتباط با محتوای نمادین کتاب‌های مقدس مورد توجه قرار گرفت. وقتی متنی به عنوان پیام خدا بررسی می‌شد، باید به طور رمزی تأویل می‌شد. منظور از تأویل رمزی معانی، بازسازی و روشن نمودن معنای الهی متن بود نه معنای ادبی و آشکار آن. آگوستین در بررسی عهدنامه‌های کهن متوجه شد که مشکل او در فهم آنها ناشی از فاصله زمانی است که میان او و زمان نگارش عهد نامه‌های مذکور وجود داشت. از این رو، لازم می‌داند که به نحوی با غلبه بر این فاصله زمانی و قرار گرفتن در فضای زمانی متن، بتوان به معانی اصلی متون مورد نظر دست یافت.

دور هرمنوتیکی[2] که در دوران نهضت پروتستان اهمیت یافت، به راهبرد اساسی تفسیر در کتب دینی، حقوق و متون کلاسیک اشاره دارد. در دور هرمنوتیکی، رابطه‌ای دیالکتیکی میان جزء و کل یا کلمه‌ها و تمام متن کتاب وجود دارد. به بیان دیگر، دست یافتن به معنای تمام متن کتاب در گرو توجه به معانی یکایک کلمه‌ها تشکیل دهنده آن است و از سوی دیگر، معنای هر یک از کلمه‌ها درگرو قرار دادن آنها در زمینه کل کتاب است.

---

[1]. peri herneneias
[2]. hermeneutic circle

با آغاز عصر روشنگری[1] چشم انداز تأویل توسعه یافت و دیدگاه هرمنوتیک اولین گام انتقادی را در دنیای علم جدید فراهم آورد. این حرکت پیامدهای مهمی را برای تفسیر متون مقدس داشت. «هرمنوتیک ادبی» پل ارتباطی مهمی میان تأویل به عنوان تفسیر کتب و تأویل به عنوان وسیله‌ای برای مقاصد علمی ایجاد نمود. در اواخر قرن نوزدهم بر اثر کار متکلمان و متفکرانی چون فریدریش شلایر ماخر و دیلتای دیدگاه هرمنوتیکی گسترش یافت و به عنوان تأویل متون، اعمال انسان‌ها و تفسیر[2] یا فهم آداب و رسوم اجتماعی مورد استفاده قرار گرفت. در قرن بیستم نیز خط فکری مربوط به این دیدگاه گسترش بیشتری یافت. توسعه این دیدگاه به ویژه در عرصه فلسفه توسط مارتین هایدگر و هانس گئورگ گادامر و در عرصه علومی چون فهم متون توسط پل ریکور[3] قابل ذکر است (ریخته گران، ۱۳۷۸، ۳۱).

متفکران فلسفی و گرایش‌های هرمنوتیک

از جمله برخی نمایندگان برجسته و یا افراد موثر در بسط دیدگاه هرمنوتیک می‌توان به شلایرماخر، دیلتای، هایدگر، گادامر، امیلو بتی[4]، ریکور، چارلز تیلور[5]، پیتروینچ[6]، ریچارد رورتی[7]، هابرماس[8] اشاره کرد. می‌توان ادعا کرد که چیزی به عنوان دیدگاه هرمنوتیک به عنوان امری ثابت و یکدست وجود ندارد، بلکه گرایش‌های مختلفی در این سنت ملاحظه می‌شود. چنانکه گالاگر خاطرنشان می‌سازد این دیدگاه به گرایش‌های مختلفی مانند دیدگاه سنتی (محافظه کار)، میانه رو، تندرو (افراطی) و انتقادی تقسیم می‌شود (گالاگر،۱۹۹۲، ۴۳).

در گرایش محافظه کار، شلایر ماخر و دیلتای قرار دارند که معتقدند با جدیت و بذل توجه کافی می‌توان به مقصود مؤلف و حقیقت اثر دست یافت. در گرایش میانه رو افرادی چون گادامر، ریکور و بتی قرار گرفته‌اند. ایده کلی این گرایش آن است که تفسیر همواره خلاقانه است و گفتگویی میان مفسر و مؤلف (یا متن) وجود دارد و نمی‌توان به حقیقت عینی یا نظر مؤلف پی برد. به بیان گادامر، بهترین حالت، نوعی امتزاج افق زمانی میان مفسر و مؤلف می‌باشد که به طور دقیق نه از آن مفسر است و نه از آن مؤلف. در گرایش‌های تندرو، افرادی چون نیچه و هایدگر قرار دارند. ایده کلی این گرایش، خلاقیت تام در

[1]. enlightenment
[2]. interpertation
[3]. Ricouer
[4]. Betti
[5]. Taylor
[6]. Winch
[7]. Rorty
[8]. Habermas

تفسیر است. در اینجا هدف این نیست که مفسر بتواند با معنای اصلی و اولیه ارتباط برقرار نمایـد، بلکـه بـه نحوی، همه روایت‌ها از معانی یک متن، احتمالی و نسبی‌اند و نباید معنای ثابتی را در آن جستجو کرد.

در گرایش‌های انتقادی، هابرماس و کارل اتو اپل[1] قرار دارند، با این ایده که با تأویل نقاد می‌تـوان از ارتباط با سنت آگاه‌تر شـد و از انحـراف ناشـی از سـوگیری ایـدئولوژیک، فرهنگـی و اجتمـاعی سـنت مصون ماند.

داعیه اصلی دیدگاه هرمنوتیکی

شلایر ماخر فیلسوف آلمانی (۱۸۳۴-۱۷۶۸) اولین کسی بـود کـه دیـدگاه هرمنـوتیکی را صـورت بندی کرد و هرمنوتیک را به منزله هنر فهم[2] در نظر گرفت. از نظر او، فهم، خود به خود حاصل نمی‌شـود، بلکه نوعی تلاش برای درک معنایی است که مبهم می‌نماید و سوال برانگیز است. کوشش او برای پاسخ به این سوال که «فهم چگونه حاصل می‌شود؟» او را امیدوار ساخت که بتواند دیدگاه تأویلی را چـون عرضـه کننده قوانین فهم در نظر بگیرد. لذا، تأویل را به دو حوزه تقسیم کرد: تأویل دستوری یا تاریخی[3] و تأویـل روان شناختی یا فنی[4]. ارتباط این دو عنصر در جریان هرمنوتیک، دیـالکتیکی اسـت. در تأویـل دسـتوری، زبان و تاریخ را مطالعه می‌کنند و یک متن یا اثر را بر حسب قواعد زبانی و نیز با توجه بـه شـرایط تـاریخی آن تفسیر می‌نمایند. در تأویل روان شناختی، متن با توجه به افکار و احساسـات نویسـنده‌اش تفسـیر شـده و زبان به عنوان مظهر زندگی شخصی مطالعه می‌شود. در مورد تأویل دستوری و اهمیت آن همچنین می‌توان گفت که افکار، بدون کلمه‌ها قابل بیان نیستند. ارتباط میان افکار و کلمه‌ها، ارتباطی چرخه‌ای است، یعنـی همان‌طور که فکر بدون کلمه وجود ندارد،کلمه نیز مظهر فکر است. تأویل روان‌شناختی یا فنی بر شهود بنا شده است. مفسر در کشف معنای مورد نظر نویسنده، ابتدا معنایی مشـخص و بلکـه آشـفته از کـل مـتن بـه دست می‌آورد و به تدریج آن را تهذیب می‌کند.

از نظر شلایر ماخر، فهم هر متنی، امری هرمنوتیکی است. منظور این است که دیدگاه هرمنوتیکی، تنها به تبیین کتاب مقدس یا ادبیات کلاسیک محدود نمی‌شود. اصول این دیـدگاه را در تمـام حوزه‌هـای زبانی می‌توان به کار گرفت. هرمنوتیک مانند زبان، جنبه کلی دارد و نیاز به هرمنوتیک مربوط به چیزهای ناآشناست. اگر چیزی به طور کامل آشنا باشد، نیازی به تبیین ندارد. از این جهت، دیدگاه هرمنـوتیکی بـه

1. Apel
2. the art of understanding
3. grammatical or historical
4. psychological or technical

هر جا که در آن زبان، بیان و افکار برای شنونده یا خواننده نامأنوس و غیر قابل فهم باشد، گسترش می‌یابد. از نظر شلایرماخر، تأویل مربوط به نوشته‌ها و گفته‌هاست و روش آن دیالکتیک است. او هرمنوتیک را پیوند میان افکار می‌داند (پالمر، ۱۳۷۷).

هرمنوتیک به منزله شالوده علوم انسانی

فیلسوف آلمانی ویلهلم دیلتای (۱۹۱۱-۱۸۳۳) کاربرد هرمنوتیک را از متون دینی به تمام مطالعات مربوط به علوم انسانی توسعه داد. تفکر دیلتای را می‌توان در گستره دور هرمنوتیکی خلاصه کرد. او هرمنوتیک ذهنی را به عنوان روش شناسی[1] مربوط به شناخت یا شناخت شناسی صرف رد می‌کند و آن را فرایندی به سوی دانستن در نظر می‌گیرد. آن چه از طریق هرمنوتیک می‌خواهیم بشناسیم، نتایج تحول روح در پهنه کامل زندگی روانی و تاریخی انسان می‌باشد. به عقیده دیلتای، چهارچوب اصلی هرمنوتیک باید روح عینی[2] باشد و این روح عینی است که در فکر و عمل تجسم می‌یابد. در این سخنان می‌توان به طور آشکار تأثیر هگل را ملاحظه نمود. هگل تحول جهان و تاریخ را بر حسب ظهور و تحقق روح مطلق تفسیر می‌نمود و بر همین اساس، از روح عینی، یعنی روحی که در جریان تحقق است، سخن می‌گفت.

همانند کانت و شلایرماخر، حد اعلای دیدگاه هرمنوتیکی دیلتای عبارت است از فهم اثر مؤلف، به نحوی بهتر از خود او. البته، این حد هرمنوتیک در نظر سه متفکر مذکور معناهای متفاوتی دارد. از نظر کانت، هرمنوتیک، روشنگری مفهومی در مورد زبان به کار گرفته شده توسط نویسنده است. شلایرماخر این موضوع را به روشنگری روان‌شناختی مربوط می‌داند که ریشه در مفهوم دراماتیک دارد، یعنی کار هنرمند از یک تصمیم ناخودآگاه ریشه می‌گیرد و باید به آگاهی تبدیل شود. از نظر دیلتای، اگر تأویل گران فاصله میان خود و صاحب اثر را کم کنند، می‌توانند یک اثر هنری را بهتر از صاحب آن بفهمند و از این جهت با مطالعه گذشته می‌توان فهم بهتری از شرایط تاریخی و معنای کار هنرمند کسب نمود. او می‌گوید که شرایط بهینه برای فهم دیگران، توجه به این فرض است که فعالیت‌ها و ویژگی‌های روانی یکسانی در همه افراد پیدا شود. از این رو، امکان فهم دیگران چنین فراهم می‌آید که تغییر ساختاری در خود تأویل گر به وجود آید و او بکوشد با نزدیک کردن خود به شرایط تاریخی مؤلف اثر، فهم اثر او را برای خود میسر سازد (فروند[3]،۱۳۷۲).

[1]. methodology
[2]. objective spirit
[3]. Forond

دیلتای معتقد بود که دیدگاه هرمنوتیکی در دوره‌های معینی ظاهر می‌شود. به عبارت دیگر در دوره‌هایی که نهضت‌های بزرگ تاریخی به وجود آمده‌اند، این نظریه به منظور فهم علمی پدیده‌های پیشین که نهضت‌های مذکور را ایجاد کرده‌اند، ضرورت می‌یابد و سپس افول می‌نماید. دیلتای دیدگاه تأویلی را برای شکل دادن به علوم اجتماعی بسیار مناسب می‌دانست. نظر او این بود که هرمنوتیک باید مورد استفاده قرار گیرد و از این جهت، علوم اجتماعی متفاوت با علوم طبیعی است. به همین دلیل تحلیل شناخت شناسی[1]، منطق و روش شناسی تفهم را مهم‌ترین وظیفه برای به وجود آوردن علوم اجتماعی می‌دانست (بونتیکو،۱۹۹۶).

مارتین هایدگر (۱۸۸۹-۱۹۷۶)

طبق نظر هایدگر سوال اساسی در مطالعه فهم این نیست که آیا ما درست می‌فهمیم یا خیر، بلکه سوال این است که آیا ما می‌فهمیم؟ به عبارت دیگر، سوال در باب خود فهم است. هایدگر همه سنت مربوط به روش را مورد نقد قرار می‌دهد. بدون شک هایدگر بیشترین تأثیر را برگادامر و ریکور داشته است. ریکور هرمنوتیک فلسفی خود را بر مبنای دازاین[2] هایدگر بنا نمود. دازاین «آنجا- بودن» است. دازاین سوژه‌ای نیست که ابژه ای برایش وجود داشته باشد، «بلکه هستی‌ای در میان هستی است.» در نتیجه، فهم قدرت هستی است و « نه [امری] مرتبط با فهم واقعیت، بلکه [امری است] در ارتباط با درک امکان هستی» (ریکور، ۱۹۸۱، ۵۶). شدن در هستی کامل‌تری است که فهمیده می‌شود. در این جا فرد شناسا، کامل‌تر و بیشتر از آنچه هست، می‌شود.

مفهوم‌های مورد نظر هایدگر، تغییر واقعی از معرفت شناسی به هستی شناسی را نشان می‌دهد. هایدگر فلاسفه دوران روشنگری را به خاطر تحریف ماهیت واقعی فرایند فهم و اشتیاق دست یابی به حقیقتی که «سهولت متافیزیکی» را تضمین می‌کرد، مورد انتقاد قرار می‌دهد. سنت دکارتی به دلیل طرح امکان محدودیت و کنترل فهم، بسیار موفق بوده است. این دیدگاه، خود را در کنترل روشمند پدیده‌ها به نمایش گذاشته است. هایدگر اولین فیلسوفی بود که نشان داد این «سهولت متافیزیکی» توهمی بیش نیست. به عبارت دیگر، تمایل به این که هر چیزی به طور کامل فهمیده می‌شود، توهم است. هایدگر متأثر از دیدگاه هگل است به این معنی که او معتقد است ما انسان‌هایی تاریخی هستیم. اما برخلاف هگل، هایدگر این موضوع را که زندگی به کمال می انجامد، رد می‌کند (وین شایمر، ۱۹۸۵، ۱۶۲).

---

1. epistemology
2. dasien

از نظر هایدگر فهم تنها ادراک نیست، بلکه نحوه بودن است. این نحوه بودن، هرگز خود، خود را ظاهر نمی‌کند، بلکه همیشه تفسیر می‌شود. به عبارت دیگر، ما به خود آن دسترسی نداریم، بلکه همیشه تفسیری از آن داریم. تنها چیزی که «از قبل بوده» می‌تواند تفسیر شود. لذا، معنی زندگی، زمان است. جهت فهم، از گذشته به حال و سپس به سوی آینده است، زیرا جهت آن به سوی فهم همه امکان‌های هستی است. به نظر می‌آید هایدگر آینده را در هستی و فهم جای می‌دهد، در حالی که گادامر حال را در گذشته می‌جوید. گادامر همین «از قبل بودن» را در نظریه خود می‌گنجاند. دازاین در جهانی افکنده شده است که به وسیله آن (دازاین) به وجود نیامده است «و همه پیش بینی‌هایش در مورد فهم برگرفته از سنت و درباره سنتی است که دازاین در آن افکنده شده است.» لذا، «افکندگی» برای گادامر و هایدگر هر دو از اهمیت خاصی برخوردار است. در حالیکه، هایدگر بر «افکندگی» در ارتباط با پیش بینی تاکید می‌نماید، گادامر آن را اساساً در ارتباط با سنت می‌بیند. اگر فرد (فاعل شناسا) در درون سنت افکنده شده باشد و به محض افتادن به فهم بپردازد، پس مفهوم سنت، مفهومی ذهنی نیست و فهم نیز فرایندی ذهنی در سنت نمی‌تواند باشد. چون فهم، اجتناب ناپذیر و نیز شیوه هستی است که فرد آن را انتخاب نمی‌کند. پس فهم ذهنی نیست. در حقیقت تمایز بین فاعل شناسا (داننده) و موضوع شناسایی (دانسته شده) بی معنی است. در جریان فهم، ارتباط دو سویه‌ای بین سنت و مفسر (فرد) برقرار است (وین شایمر، ۱۹۸۵، ۱۶۴-۱۶۳).

روش هرمنوتیکی ریکور برای فهم و تفسیر متون درسی

پیش از آنکه به توصیف روش هرمنوتیکی ریکور پرداخته شود، برخی از مفهوم‌های کلیدی روش هرمنوتیکی مذکور مانند «فاصله زمانی»، «اختصاص دادن»، «تبیین» و «فهم» به طور خلاصه توضیح داده می‌شود.

فاصله[1] زمانی

یکی از عوامل مهم در روش هرمنوتیکی ریکور، مفهوم «فاصله زمانی» است، یعنی مدت زمانی که بین خلق اولیه اثر و مفسر آن گذشته است. این گذر زمانی، فاصله‌ای بین موضوع و مفسر ایجاد کرده و موجب ایجاد سنت تفسیر شده و به نوبه خود به خلق پیش داوری‌های مناسب و نامناسب منجر می‌شود. ریکور معتقد است که با ظهور متن، پدیده فاصله زمانی در سه جهت واقع می‌شود که عبارت‌اند از:

1.distanciation

۱) وجود فعل‌های گفتاری در هر گفتاری مستلزم وجود گوینده و فاعلی و نیز نشانگرهایی مانند ضمیرهای شخصی، رجوع به فاعل و گوینده خود، است و بر این نکته دلالت دارد که گوینده با توجه به آن سخن گفته است. اما، با تولد متن، تطابق ضروری پیش گفته میان محتوای متن و قصد و نیت مؤلف از بین می‌رود. در اینجا، ریکور به «نظریه تفسیری مرگ مؤلف» رولان بارت نزدیک می‌شود و تمایل پیدا می‌کند که بگوید «برای خوانده یک کتاب باید فرض کرد مؤلف آن در حال حاضر مرده است. البته ریکور برخلاف ساختارگرایان که قصد مؤلف را در تولید شبکه معنایی متن دخالت نمی‌دهند، می‌پذیرد که متن را مؤلف آن ایجاد می‌کند، اما بر اساس اصل هرمنوتیکی «فاصله زمانی میان متن و مؤلف» خود بر آن است که در فرایند فهم باید قصد مؤلف را در پرانتز قرار داد. پس اولین رخداد در تولد متن، رهایی، استقلال و فاصله مندی آن از نیت مؤلف است (ریکور،۱۹۸۱، ۲۴).

۲) علاوه بر این، گفتار همواره درباره امور خارج از خود سخن می‌گوید. این ویژگی نشان دهنده آن است که گفتار، دال بر جهانی است که آن را وصف می‌کند و به مدد واژگان، واقع را نشان می‌دهد، اما با تولد متن، دومین فاصله زمانی در متن پدید می‌آید و متن، مستقل از مخاطب یا مخاطبانی می‌شود که در دیالوگ حضور داشتند. متن به طور بالقوه خطاب به همه خوانندگانش نوشته می‌شود و از قید یک یا چند مخاطب خاص در حین گفتار رها و مستقل می‌شود و معنای خود را به خوانندگان و مفسران نا معینی عرضه می‌کند. پس، رخداد دیگری که در تولد متن پدید می‌آید، رهایی، استقلال و فاصله زمانی از مخاطبان خاص اولیه در هنگام مکالمه است (ریکور،۱۹۸۱، ۲۵).

۳) سومین ویژگی گفتار، وجود عنصر خطابه در آن و تبادل پیام‌های زبانی توسط آن است. این ویژگی حاکی از آن است که واقعه بودن گفتار عبارت است از ایجاد یک گفت و شنود دو طرفه که ویژگی مخاطب در گفتار، هویت اساسی آن را شکل می‌دهد و در مکالمه شفاهی، شرایط و ویژگی‌های محیط پیرامون و موقعیت مکانی و زمانی خاص موجود در هنگام گفت و گو تعیین کننده و تشخیص دهنده محک کلام می‌باشد؛ یعنی گفتار بر واقعیتی دلالت می‌کند که در محیط پیرامونی گوینده و شنونده مشترک بوده و گوینده با اشاره مستقیم می‌تواند از آنها حکایت کند. لحن گفتار و ایماها و اشاره‌های دست و صورت طرفین نیز در تعیین مفاد و محک سخن، موثر است، اما متن برای دلالت بر محک بودن خود از چنین امکانی برخوردار نیست و از شرایط و ویژگی‌های محیط پیرامون که در هنگام گفت و گو نزد گوینده و شنونده موجود است، مستقل و رها می‌باشد. پس، رخداد دیگری که در تولد متن پدید می‌آید، استقلال معنایی و فاصله زمانی آن از شرایط و ویژگی‌های محیط پیرامونی گوینده و شنونده یا

شنوندگان در هنگام مکالمه و به طورکلی فاصله زمانی از موقعیت خاص و زمینه پیدایی متن است.

به این ترتیب، ریکور، فاصله زمانی از مؤلف، مخاطبان و شرایط محیطی و پیرامونی موجود در هنگام گفت و گو را سه عنصر سازنده متن می‌داند و این نشان دهنده اهمیت مفهوم «فاصله زمانی» در هرمنوتیک پل ریکور است. بنابراین، نوشتن موجب استقلال و فاصله گرفتن متن از قصد و نیت مؤلف می‌شود و آنچه متن نشان می‌دهد، در صورت لازم منطبق با نیت نویسنده نیست و جهان متن، جهان مؤلف را در می‌نوردد و از آن در می‌گذرد. ریکور فاصله زمانی متن را عامل ثبات و بقای معنا بعد از زوال واقعه گفتار می‌داند و معتقد است که همین امر، تفسیر متن را امکان پذیر می‌کند(ریکور، ۱۹۸۱ ،۲۷).

ریکور بیان می‌دارد که از نظر روش شناختی، مفهوم «فاصله زمانی» متن را با آزاد کردن آن از نیت مؤلفش، عینیت می‌بخشد و احساسی شبیه به اینکه فهم متن متعلق به خودمان است، در وجود ما هویدا می‌شود. ریکور بیان می‌دارد که «فاصله زمانی» (یا تفاوت) نباید مانعی برای فهم به حساب آید و تصور شود که باید بر آن فائق آمد، بلکه همین فاصله مبنای تولیدی بودن فهم است. ریکور معتقد است که «این امر به این دلیل است که ما دسترسی به گذشته‌ای که تاریخ با آن آغازشده است، نداریم. تاریخ، هستی خود را با این حقیقت که فاصله زمانی وجود دارد، ممکن می‌سازد، نه غیر ممکن یا غیر ضروری.» (دانت،۲۰۰۴، ۹۵). فاصله زمانی، فضایی خالی از محتوا نیست، بلکه با تولید مداوم سنت و آداب و رسوم، با فرافکنی‌ها و پیش داوری‌ها پر شده است. این جریان همیشه جاری تاریخ و سنت چه به صورت مثبت و چه منفی به کسب دانش حاصل از فهم کمک می‌کند (وین شایمر، ۱۹۸۵، ۱۷۹).

اختصاص دادن[1]

از نظر فلسفی «اختصاص دادن» به معنای چیزی را مال خود ساختن است که در مفهوم گادامر از سنت پایه ریزی شده است. گادامر بیان می‌کند که پیش داوری یا ترجیحاً پیش حکم، از طریق سنت و اغلب از طریق پذیرش ارزش‌ها، نگرش‌ها و نهادهایی که معتبر هستند، بر فرد تأثیر می‌گذارد و فهم او را شکل می‌دهد. گادامر این دیدگاه دوره روشنگری را که به هر سنت و مرجعیتی، فقط به خاطر این که سنت یا مرجع است، بدگمان است و نیز فهم محدود دوره روشنگری را در مورد پیش داوری-که آن را «داوری بی اساس» می‌پندارد- رد می‌کند (گادامر، ۱۹۹۱ ،۲۷۱). این یک پیش داوری علیه پیش داوری یا پیش داوری بر علیه پیش داوری است. او معتقد است که قبول اقتدار در صورت لزوم کورکورانه یا

---

1. appropriation

اطاعتی غیرمنطقی نیست. اقتدار «متکی به تصدیق و عمل عقلی است که با آگاهی از محدودیت‌هایش به دیدگاه بهتر دیگران اعتماد می‌کند.» سنت در هرمنوتیک همانند پیش داوری، عاملی منفی در نظر گرفته نمی‌شود. گادامر بر این باور است که «فهم باید کمتر به عنوان عملی ذهنی، بلکه بیشتر به عنوان مشارکت در واقعه سنت در نظر گرفته شود؛ فرایند انتقالی که در آن گذشته و حال پیوسته واسطه گری می‌کنند.» سنت به عنوان امری مخالف تفکر و در مقابل آن نیست، بلکه افقی است که ما در آن افق تفکر می‌کنیم. اثر این امر این است که «هر دوره‌ای باید متن منتقل شده را به شیوه خاص خود بفهمد، زیرا متن متعلق به کل سنتی است که... در آن [سنت] فرد می‌خواهد خود را بفهمد.» معنی همین متن، تا حدی به وسیله جایگاه فرد در سنتی که تا زمان حال ادامه یافته است، شکل می‌گیرد. این سنت باید از طریق تمیز بین پیش داوری‌هایی که برای فهم متن مفید هستند از آن‌هایی که مفید نیستند، جذب شود(گادامر، ۱۹۹۱، ۲۹۶).

فرایند سنت که از گذشته به ما رسیده است، پدیده‌ای ثابت و ایستا نیست، بلکه فرایندی زنده، پویا و در حال تحول است که به طور دائم بر فهم‌های ما تأثیر می‌گذارد و در عین حال، همین دیدگاه‌های جدید به نوبه خود موجب غنای سنت شده و آن را تعالی می‌بخشند. سنت در فهم انسان‌ها وجود دارد، همان چیزی که گادامر آن را آگاهی متأثر از تاریخ اثرگذار[1] می‌داند. حقیقت این است که در سنت همیشه عنصری از تاریخ وجود دارد. به گفته گادامر، فهم هرگز از تاریخی بودن سنت نمی‌تواند بگریزد. فهم، همیشه در زمینه سنت‌ها به وجود می‌آید و درک حقیقت باید در پاسخ به موقعیت موقتی باشد. در نتیجه فهم نهایی یا صحیح از پدیده ممکن نیست، چون تحلیل گران تفسیرهای بعدی را جایگزین تفسیرهای قبلی می‌کنند.

ریکور در توضیح اصطلاح «اختصاص دادن» چنین بیان می دار که به وسیله «اختصاص دادن» من درک می‌کنم که تفسیر متن به تفسیر سوژه‌ای منجر شده و باعث می‌شود که انسان بهتر خودش را بفهمد و به اختلاف‌ها و تناقض‌های درون خود پی ببرد و به بیا دیگر، به تدریج شروع به فهم جهان خود کند. ریکور ادعا می‌کند که اگر عینیت گرایی[2] به معنی میانجی‌گری بین مؤلف و خواننده است. میانجی‌گری فرایندی است که او آن را «اختصاص دادن معنی» می‌نامد. این دانش مربوط به خود، ضرورتی از خود جدید است تا با خود قدیمی که مقدم بر فهم متن است، مقایسه شود. بنابراین فهم متن، طرح افکنی[3] خود به درون متن نیست، بلکه گشودگی[4] و غنی‌تر شدن دنیای خودمان است. ما می‌توانیم با فهم دنیای متن،

[1] . consciousness of effective-history
[2] . subjectivism
[3] . projective
[4] . openness

دنیای خود را با دنیاهای ممکن دیگر یکپارچه[1] سازیم (زئوس،۲۰۰۳، ۱۲).

تبیین[2]

ریکور (۱۹۸۱) پیشنهاد می‌کند که دو راه نگاه کردن به متن درسی وجود دارد. تبیین به عنوان راه نخست فقط به عنوان ارتباط ماهیت درونی[3] متن توصیف می‌شود. از این منظر، متن هیچ ارتباطی بین دنیای خواننده و مؤلف برقرار نمی‌کند و ماهیتی بیرونی ندارد، بلکه فقط جنبه درونی دارد. نگاه درونی به متن فرایندی است که ریکور آن را «تبیین» (دست یابی به دنیای درونی متن) می‌نامد. در این سطح ، فهم به طور نسبی ناپخته و خام است و خواننده فقط معانی ظاهری لغت‌ها و بخش‌هایی از متن را به دور از فهم کامل متن درک می‌کند.

فهم[4]

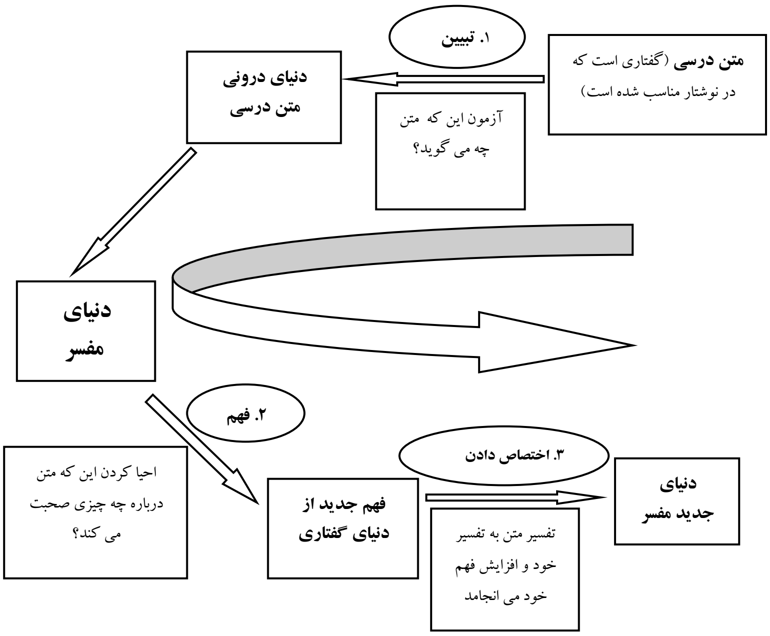
دومین راه نگاه کردن به متن درسی که به وسیله ریکور (۱۹۸۱) پیشنهاد می‌شود، احیا کردن[5] متن در ارتباط با دنیای خواننده است. در مرحله اول خواننده با توجه به فهم ظاهری و اولیه شروع به کشف عوامل بیشتری از متن می‌کند تا آهسته آهسته به فهم تأملی برسد. ریکور این فرایند را که به زنده کردن ارتباط دنیای مؤلف و دنیای خواننده می‌پردازد، فرایند «فهم» (دست یابی به دنیای بیرونی متن) نامیده است.

تشریح روش هرمنوتیکی ریکور برای فهم و تفسیر متون درسی

توصیف ساده‌ای از کل فرایند تفسیر (همان‌طور که ریکور پیشنهاد کرده است) در شکل (۱) نشان داده شده است. حال با استفاده از مفهوم‌های کلیدی که پیش‌تر توضیح داده شد، نظریه تفسیر ریکور به عنوان چهارچوبی برای فهم متون درسی شرح داده می‌شود.

1 . incorporate
2 . explanation
3 . internal
4 . understanding
5 . restore

شکل ۱: مراحل روش هرمنوتیکی ریکور برای فهم و تفسیر متون درسی



مفهوم پایه‌ای نظریه ریکور درباره هستی عینی فهم در رابطه با متن درسی، مفهوم «فاصله زمانی» است که پیش‌تر توضیح داده شد، ریکور ادعایش را با این بیان که « متن گفتاری است که در نوشتن مناسب[1] شده است» آغاز می‌کند. او می‌گوید «اگر مسائلی وجود داشته باشند که باید فهمیده شوند، این‌ها متون یا نوشته هستند، نه گفته‌های شفاهی.» ریکور در واقع، برای تعدیل نظر عده‌ای از طرفداران این نظریه اظهار داشت که گفته‌ها کمتر جنبه هرمنوتیکی دارند، زیرا کلمه‌ها مربوط به شنونده و گوینده هستند و معنی آنها با حالت‌ها و لحن کلام آنان مشخص می‌شود (جیلس، ۲۰۰۰، ۳۲).

ریکور نگاهی فلسفی مبنی بر این نظر را مطرح کرد که اصالت وجود[2] خود نمونه‌ای از هرمنوتیک است. او حد نهایی هرمنوتیک را این‌گونه نشان می‌دهد که زندگی، خود را تأویل می‌کند و بر این اساس، تأویل را هنر رمزگشایی از معنای غیر مستقیم معرفی نمود. نقش ریکور در بسط نظریه هرمنوتیک، همه جانبه است. کوشش نمود تا مسائل و نگرش‌های تاویلی را از ارسطو تا اواخر قرن بیستم

[1]. fixed
[2] . existentialism

سازمان دهد. تعریف او از هرمنوتیک چنین است: «نظریه مربوط به قواعد حاکم بر تفسیر یا تأویل یک متن خاص که از طریق جمع آوری علائم قابل پذیرشی صورت می‌گیرد که در آن متن قرار دارد.»

ریکور برای تفسیر متن درسی سه مرحله ۱) تبیین، ۲) فهم و ۳) اختصاص دادن را پیشنهاد می‌کند. در مرحله تبیین (دست یابی به دنیای درونی متن) متن درسی اول به عنوان سیستم بسته‌ای از علامت‌ها که هدف تفسیر در اینجا روشن نمودن معنای موجود در کلمه‌هاست، شروع می‌شود و زمانی که معنای کلمه‌های متن درسی روشن شد، مرحله دوم یعنی فهم (دست یابی به دنیای بیرونی متن) آغاز می‌شود. به این ترتیب، مفسر از آنچه که متن می‌گوید[1] (تبیین) به آنچه که درباره‌اش صحبت می‌کند[2] (فهم) حرکت می‌کند. این حرکت منجر به شناسایی ذهنیتی ناشناخته از طریق همدلی[3] (آن طور که شلایر ماخر فکر می‌کرد) نمی‌شود. بر عکس، مفسر با دنیایی رو به رو می‌شود که متن درسی از آن سخن می‌گوید. در حالی که دیلتای تبیین را به علوم طبیعی و فهم را به علوم اجتماعی مربوط می‌داند. همچنین او معتقد است که مبنای نظری و روش اصلی علوم انسانی، فهم است و در حوزه علوم انسانی نباید از تبیین سخنی به میان آید. در حالیکه ریکور درصدد است این دو را به هم نزدیک کند و نشان دهد که دست یافتن به معنای یک واقعه مستلزم تبیین و فهم هر دو است. به این ترتیب، درحالی که دیلتای وگادامر از تقابل تبیین و فهم جانبداری می‌کنند، ریکور با آنان به مقابله بر می‌خیزد. به عقیده ریکور قبول چنین تقابلی، یعنی کنار گذاشتن تبیین از حیطه تأویل، آن را به نوعی شهود روان شناختی بدل می‌کند (جیلس،۲۰۰۰، ۳۴).

مرحله سوم یعنی اختصاص دادن (چیزی را مال خود ساختن) بعد از دو مرحله تبیین و فهم شروع می‌شود. در این مرحله فهم به دست آمده را در واقعیت زندگی خود به کار می‌گیریم. ریکور این سوال را که فرد چه چیزی را به خود اختصاص می‌دهد؟ این‌گونه پاسخ می‌دهد که دانش آموز جهان متن درسی را به خود اختصاص می‌دهد، در نتیجه افق مفسر (دانش و آگاهی‌هایش)گسترش می‌یابد. بنابراین، تفسیر فرایندی است که به وسیله آن حالت‌های جدیدی از هستی آشکار می‌شود. تفسیر متن درسی به مفسر ظرفیتی از دانش مربوط به فهم خود را می‌دهد (ریکور،۱۹۷۴، ۱۰۷). فهم تفسیری، امکان دیدن متفاوت چیزها و توجه خاص به خویش را فراهم می‌نماید. مراحل سه‌گانه مورد نظر ریکور مبتنی بر رابطه توالی است، نه دوری یا چرخه‌ای. از این رو، ریکور از آن به عنوان «قوس هرمنوتیکی[4]» نام می‌برد. روش

[1]. says
[2]. taking
[3]. empathy
[4]. hermeneutic arc

هرمنوتیکی ریکور، پیچیدگی معنا را فراتر از گفتگوی چهره به چهره[1] می‌برد و آن را در بستر ارتباط با افق‌های رسوب کرده تاریخ و سنت جستجو می‌کند. افق‌های دور مربوط به گذشته، حلقه تأمل درونی را می‌شکند و افق‌های بین ذهنی[2] زمان و تاریخ را آشکار می‌سازند، یعنی مستلزم گفتن چیزی به کسی در مورد چیزی است. لذا، باید چنین مخاطب سازی میان مؤلف و متن درسی با مفسر متن درسی برقرار شود. در این مسیر، توضیح بیشتر معانی ظاهری موجب فهم بیشتر معانی درونی متن درسی می‌شود. البته، باید دانست که هرمنوتیک، فرایندی باز است و به یکباره پایان نمی‌یابد.

ریکور فرایند تفسیر متن درسی را فرایندی کل گرایانه[3] و ترکیبی می‌داند. به این معنی که متن درسی را باید به صورت یک کل نگریست و در پی فهم مقصود آن برآمد و نه کنار هم نهادن معنی متن هر یک از جمله‌ها. وقتی متن درسی را به صورت یک کل بنگریم، برخی از عناصر و اجزای تشکیل دهنده آن (به حدس ما) اصلی و برخی فرعی لحاظ می‌شوند و بر این اساس یک متن در منظرهای گوناگون، متنوع و مختلف نگریسته می‌شود. در هر منظری، اجزا و عناصری اصلی و اجزا عناصری فرعی تلقی می‌شوند. از این رو، یک متن درسی گشوده به سوی خوانش ها و تفسیرهای متعدد است.

تعلیم و تربیت در دیدگاه هرمنوتیک

بحث درباره شرایط دیدگاه هرمنوتیکی در تعلیم و تربیت هنوز صورت روشن و قطعی نیافته است. دیوید پرپل با اشاره به پیچیدگی مفهوم تعلیم و تربیت، از یک سو، و پیچیدگی دیدگاه هرمنوتیکی، از سوی دیگر، اظهار می‌دارد که بررسی تعلیم و تربیت از دیدگاه هرمنوتیکی برای بسیاری چون امری نامعین، مبهم و غریب جلوه می‌کند: «اصطلاح تعلیم و تربیت به صدها شیوه و بر حسب تعداد غیر قابل شمارشی از نظریه‌ها تعریف و بررسی شده است. نتیجه گیری در یک زمینه پیچیده و یا نا مطمئن انجام می‌گیرد. تعلیم و تربیت میدانی است با مشکلات غیرقابل حل، معماها و رمز و رازهای بسیار... و هرمنوتیک واژه‌ای است با مفهومی با غایت پیچیده‌تر... تاریخچه مناقشه آمیز دیدگاه هرمنوتیکی هر دانشمندی را به چنین نتیجه گیری می‌کشاند که آن را غولی بی شاخ و دم یا چون مترسکی تصور نماید.» (پرپل،۱۹۸۹، ۲۷).

---

1. face to face
2. intersubjective
3. holistic

صرف نظر از ابهام در مفهوم، دانشمندان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت به دیدگاه هرمنوتیکی، شناخت چگونگی فهم و تشکیل معنا و طیف وسیع فعالیت‌های تربیتی، علاقه فراوان نشان می‌دهند و با اشتیاق و جدیت می‌کوشند تا دلالت‌های هرمنوتیکی تعلیم و تربیت را روشن نمایند. چنان که در بخش نخست اشاره شد، دیدگاه هرمنوتیکی روایت‌های مختلفی دارد که هر یک بر حسب ماهیت معنای متن و به دنبال آن ماهیت و اصول تفسیر و تأویل متن، به گونه‌ای خاص مطرح می‌شود. در این پژوهش، بیشتر دیدگاه هرمنوتیکی ریکور مورد تاکید قرار گرفته است.

در دیدگاه هرمنوتیکی ریکور بر دو نکته اساسی تاکید می‌شود. نکته اول این است که بین مهار کردن[1] و فهم تمایز وجود دارد. در این باره بسیاری از پیشگامان دیدگاه هرمنوتیکی نیز با ریکور اتفاق نظر دارند. این تمایز، ناظر به تفاوت بنیادی میان علوم طبیعی و علوم انسانی است که از زمان دیلتای به صراحت مورد توجه بوده است. علوم طبیعی با تبیین و در نهایت مهار پدیده‌های طبیعی سروکار دارد. درحالی که علوم انسانی نمی‌تواند و نباید با تبیین و مهار انسان‌ها سروکار داشته باشد. در عوض، در این علوم فهم اعمال و موجودیت دیگران اساس قرار می‌گیرد نکته دوم این است که الگوی ریکور در زمینه هرمنوتیک در مفهوم «قوس هرمنوتیکی» خلاصه می‌شود. به عبارت دیگر، معنا امری نیست که به طور انحصاری در متن وجود داشته و به وسیله مؤلف در آن نهاده شده باشد، بلکه معنا حاصل گفتگوی مفسر با اثر مؤلف و در نتیجه غنی‌تر شدن دنیای مفسر است. این الگو، دلالت‌های معینی در تعلیم و تربیت به ویژه در ارتباط با متون درسی دارد که درباره آن بحث می‌شود(ریکور،۱۹۸۱، ۲۹-۲۸).

جایگاه اساسی فهم در تعلیم و تربیت

بر پایه ویژگی دوم دیدگاه ریکور، فهم به منزله مفهوم بنیادی دیدگاه هرمنوتیکی برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته می‌شود. لازمه در نظر گرفتن فهم به عنوان یک مفهوم اساسی در تعلیم و تربیت، کنار گذاشتن نگرش، اصول و روش‌های مبتنی بر مهار در تعلیم و تربیت است. بررسی ارتباط میان فهم و عدم مهار در تعلیم و تربیت مسائلی را مطرح می‌کند. امروزه، مفهوم‌هایی چون مهارت‌های یادگیری، آموزش برای رقابت اقتصادی، آموزش برنامه‌ای، روایی پژوهش‌ها، عینی بودن یافته‌ها و خودکفایی فردی، به عنوان مهم‌ترین موضوع‌های مورد علاقه صاحب نظران تربیتی مورد توجه قرار گرفته است، اما دیدگاه هرمنوتیک در خصوص همه این مفهوم‌ها، تردیدها و سوال‌هایی را مطرح می‌سازد. محور اساسی این

1.controling

تردیدها و سوال‌ها، تمایز مذکور میان فهم و تبیین است. به عبارت دیگر، تعلیم و تربیت معاصر با مفهوم‌های عمده‌ای که ذکر شد، در پی آن است که مهار را چون ستون فقرات تعلیم و تربیت در نظر بگیرد (جیلس، ۲۰۰۰، ۳۸).

چیستی خواندن متون درسی

بر اساس ویژگی «قوس هرمنوتیکی» دیدگاه ریکور، خواندن یک متن درسی مانند حرکت رو به جلو برای فهم خویشتن است. هر چند بین افراد و متن‌ها، به منزله دو طرف گفتگو، تفاوت‌هایی وجود دارد، اما مفهوم «قوس هرمنوتیکی» معنای خاصی به خواندن متون درسی می‌دهد. در خواندن متن، دو سوی معین وجود دارد: در یک سو مؤلف قرار دارد که با نوشتن یک متن، پاسخی برای برخی از جنبه‌های حیات فراهم می‌آورد و در سوی دیگر، خواننده قرار دارد که با انتظارات، سوال‌ها و علائق معینی که ناشی از موقعیت تاریخی اوست، به خواندن متن می‌پردازد. در ارتباط میان خواننده و متن، چرخه‌ای هرمنوتیکی پدید می‌آید. در این چرخه، دو سوی مذکور تأثیر متقابل و مداومی بر هم می‌گذارند؛ خواننده با مفروضه‌های خاص خود، انتظارات، سوال‌ها و علاقه‌های معینی از متن، به خواندن متن می‌پردازد و بر اساس آنها تفسیر معینی از متن به دست می‌آورد. با این توضیح که خواننده به منزله عضوی از یک اجتماع خاص با زمینه فرهنگی، زبانی و نمادین معین همواره دارای مفروضه‌های خاصی است. به این ترتیب، وضعیت معین خواننده، او را به سوی تفسیر معینی از متن سوق می‌دهد.

همچنین، با خواندن بیشتر متن، نویسنده و مقاصد او بیشتر برای خواننده آشکار می‌شود و این، به نوبه خود، مفروضه‌ها و وضعیت اولیه خواننده را دگرگون می‌کند. در تأثیر متقابل این دو سوی چرخه هرمنوتیکی است که فهم متن صورت می‌پذیرد. تعامل میان جهان متن و جهان خواننده به ظهور معنا و فهم منجر می‌شود. به عبارت دیگر، معنا تنها معطوف به مقاصد مؤلف نیست و نمی‌توان آن را در متن پنهان دانست، بلکه معنا حاصل همین ارتباط متقابلی است که میان خواننده و متن برقرار می‌شود (ریکور، ۱۹۸۱، ۳۱). بر این اساس، فهم متون درسی در قالب مفهوم «قوس هرمنوتیکی» بهتر مجسم می‌یابد. البته نویسنده در برابر خواننده نیست که گفتگوی شخصی میان آنها صورت پذیرد. با این حال، شکلی از گفتگو می‌تواند میان خواننده و متن برقرار شود، زیرا در جریان خواندن خوب متن، جریانی از رفت و برگشت سوال و جواب میان خواننده با متن رخ می‌دهد. لذا، خواندن فعالیتی نیست که خواننده طی آن بکوشد با همدلی به افکار و احساس نویسنده دست یابد. بلکه دو دنیای مربوط به متن و خواننده در تبادل با یکدیگر، خواندن را پدید می‌آورند. امکان گفتگوی میان خواننده و متن به سبب ویژگی‌هایی است که متن نوشته

شده از آنها برخوردار است. ریکور(۱۹۷۶) چهار ویژگی برای متن نوشته شده در مقایسه با گفته‌های شفاهی ذکر می‌کند. نخست این که کلمه‌های نوشته شده ثابت‌اند و مانند گفته‌های شفاهی سیال و رها نیستند. از این جهت، همواره برای تفسیر و تفسیر مجدد در اختیار قرار دارند. با توجه به این ویژگی، متن نوشته شده به گونه‌ای از زمان فراتر می‌رود، در حالی که گفته‌های شفاهی چنین نیستند. دوم این که متون نوشته شده محتاج گوینده‌ای نیستند که به ذکر مقصود خود بپردازد. به این ترتیب، متن از مقاصد آگاهانه مؤلف نیز فراتر می‌رود. سوم این که کلمه‌های نوشته شده می‌توانند از زمینه اجتماعی و تاریخی اولیه خود خارج شوند و در موقعیت دیگر خوانده شوند. بر این اساس، متن از موقعیت اولیه خود نیز فراتر می‌رود. سرانجام، چهارمین ویژگی متن نوشته شده این است که از مخاطبان اصلی و اولیه خود نیز فراتر می‌رود و می‌تواند توسط افراد دیگری که مخاطب اولیه آن نبوده‌اند خوانده شود. متون نوشته شده با این چهار گونه فراروندگی که شکل می‌دهند، از وضعیتی برخوردارند که امکان گفتگو با آنها فراهم می‌آید.

بر اساس دیدگاه ریکور، خواننده در تفسیر متن سه گام اساسی را طی می‌کند که «قوس هرمنوتیکی» نامیده می‌شود. این گام‌ها را به نحوی می‌توان صورت‌بندی کرد که شیوه مناسبی در اختیار معلمان قرار دهد تا دانش آموزان را در خواندن متون درسی به سوی فهم حرکت دهند. در ادامه، به شرح این سه گام پرداخته می‌شود.

گام اول: تبیین (دست یابی به دنیای درونی متن)

در این مرحله، دانش آموزان در رو برو شدن با متن درسی باید به دنبال پاسخ به این سوال باشند که متن درسی چه چیزی می‌گوید؟. دانش آموزان در مرحله تبیین، تنها معانی ظاهری لغت‌ها و بخش‌هایی از متن را به دور از فهم کامل متن درک می‌کنند. از این منظر، متن هیچ ارتباطی بین دنیای خواننده و مؤلف برقرار نمی‌کند و ماهیتی بیرونی ندارد، بلکه فقط جنبه درونی دارد. مسئله مهم این است که معلم یا دانش آموزان برای پاسخ به این سوال نباید با هم به این سوال پاسخ دهند، بلکه مطلوب آن است که دانش آموز خود در مورد آن اندیشه کند و سعی نماید فکر خود را متمرکز کند تا معنای ظاهری لغت‌ها و معنای ابتدایی متن را کسب کند. این معنای ابتدایی، معنای نهایی متن درسی نیست، اما نقش مهمی در فهم مناسب متن درسی دارد. در این مرحله تاکید اصلی بر ارتباط درونی متن با دنیای دانش آموز است (ریکور،۱۹۷۳، ۴۱).

گام دوم: فهم (دست یابی به دنیای بیرونی متن)

به پیروی از مارتین هایدگر، ریکور معتقد است که ما در اغلب اوقات زندگی، تنها و ضعیف هستیم. او بیان می دارد که انسان به عنوان هستی (وجود) به داخل دنیا پرتاب شده است. این طرح افکنی (پرتاب شدگی) امکان فهم را برای ما فراهم می‌نماید و به قول هایدگر ما «محکوم به تفسیر و فهم» هستیم. در گام دوم، دانش آموزان پس از گذراندن گام اول باید در رو به رو شدن با متن به این سوال که- متن درسی درباره چه چیزی صحبت می‌کند؟- پاسخ بدهد. در این مرحله خواننده با توجه به فهم ظاهری و اولیه‌ای که کسب کرده است، شروع به کشف عوامل بیشتری از متن می‌کند تا به تدریج به فهم تأملی برسد. ریکور این فرایند را که به زنده کردن[1] ارتباط دنیای مؤلف و دنیای خواننده می‌پردازد، فرایند فهم (دست یابی به دنیای بیرونی متن) نامیده است.

عقیده محوری دیدگاه هرمنوتیکی ریکور این است که یادگیری فرایندی فعال است. از این دیدگاه هرچند اطلاعات تحمیل می‌شود، اما فهم را نمی‌توان تحمیل کرد، زیرا فهم باید از درون فرد حاصل شود. هسته اصلی دیدگاه هرمنوتیکی ریکور این است که فراگیری فعالانه دانش و معنی خویش از طریق فهم حاصل می‌شود (ریکور،۱۹۸۱ ،۳۳).

گام سوم: اختصاص دادن (چیزی را مال خود ساختن)

در این مرحله فهم به دست آمده از دو مرحله قبل را در واقعیت زندگی خود به کار می‌گیریم. واضح است که یک فرد به راه‌های تفسیر دنیای متن وابسته است و زندگی اجتماعی را زمانی می‌شناسد که آن را به روش‌های عقلانی مورد بررسی قرار دهد. به بیان ریکور، ما زندگی اجتماعی را در میان خواندن و تفسیر متون درسی شناسایی می‌کنیم.

او معتقد است که قبل از تفسیر متن درسی، دنیای های محدودی برای دانش آموز وجود دارد که بتواند آنها را به دنیای خود وارد کند، اما هنگامی که شروع به تفسیر متون درسی می‌کند با دنیاهای گشوده شده بسیاری روبرو می‌شود که می‌تواند آنها را درونی کند و به دنیای خود اختصاص دهد. ریکور معتقد است که به رغم اینکه دانش آموزان در مدرسه و در برخورد با متون درسی، تجربه‌های بسیاری کسب می‌کنند، اما نمی‌توانند همه آنها را به طور معنی داری وارد دنیای خود کنند.

به عبارت دیگر، معنی‌های بسیاری در تجربه‌های ما از متون درسی در ذهن به طور غیر تحلیلی باقی می‌مانند و این معنی‌های غیرتحلیلی در ناحیه ناهشیار ذهن ذخیره می‌شوند. این درحالی است که دانش

---

[1]. restore

آموزان در سرتاسر زندگی خود، تجربه‌های متعدد جدیدی کسب می‌کنند بدون اینکه از فرایند کسب این تجربه‌ها آگاهی داشته باشند (ریکور، ۱۹۸۱، ۳۵)

نتیجه گیری

با احیای دوباره دیدگاه هرمنوتیکی در دهه‌های اخیر، نقش آن در حوزه علوم انسانی قابل ملاحظه است. به طوری که جانب دارانش از آن به عنوان یک الگوی جدید در دانش ورزی یاد می‌کنند. با توجه به جایگاه کانونی متن و فهم در دیدگاه هرمنوتیک، انتظار می‌رود این دیدگاه در تعلیم و تربیت نیز مورد توجه قرار گیرد، زیرا دو عنصر متن و فهم از جایگاه کانونی در تعلیم و تربیت برخوردارند.

در این مقاله، تعلیم و تربیت از منظر رویکرد ریکور به هرمنوتیک مورد بحث قرار گرفت. بر مبنای دیدگاه ریکور، اهمیت «فهم» در مقابل «مهار» خلأ موجود در تعلیم و تربیت معاصر را آشکار می‌سازد. جایگاه اساسی «مهار» در تعلیم و تربیت را می‌توان با توجه به اهمیت مهارت آموزی ملاحظه نمود. از دیدگاه ریکور، تعلیم و تربیت و یادگیری فرایندی فعال می‌باشد.

معلم هرمنوتیست ابتکار و آزادی متربی را می‌پذیرد و او را تشویق می‌کند تا در حلقه‌های کندوکاو، بحث و گفتگو با دیگر متربیان و معلم مشارکت کند. همچنین، از طریق برانگیختن متربی به بررسی و جستجوی معنا، او را به طرح پرسش‌های اندیشمندانه تشویق می‌کند. به منظور کسب آمادگی لازم برای داوری و قضاوت بر تأمل و تعمیق درباره فهم‌های دانش آموزان از مفهوم‌های درسی قبل از اینکه فهم‌های شخصی‌شان را مداخله بدهند، تاکید می‌شود. این امر زمان مناسبی را برای دانش آموزان فراهم می‌نماید تا به سفری هیجان انگیز به سوی فهم ناشناخته‌ها بروند و با کشف روابط بین مفهوم‌ها به خلق استعاره ادبی و علمی بپردازند.

منابع

باقری، خسرو (۱۳۸۸). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: نشر علم.

باقری، خسرو(۱۳۷۹). *نقدی بر هرمنوتیک، کتاب و سنت*. جزوه دست نویس.

پالمر، ریچارد (۱۳۷۷). *علم هرمنوتیک*. ترجمه محمد سعید کاشانی، تهران: انتشارات هرمس. (نشر اصلی اثر، ۱۹۷۵)

ریخته گران، محمدرضا (۱۳۷۸). *منطق و مبحث علم هرمنوتیک، اصول و مبانی علم تفسیر*. تهران: نشر کنگره.

کوهن، تامس (۱۳۶۹). *ساختار انقلاب‌های علمی*. ترجمه احمد آرام، انتشارات سروش. (نشر اصلی اثر، ۱۹۶۸)

فروند، ژولین(۱۳۷۲). *نظریه‌های مربوط به علوم انسانی*. ترجمه علی محمدکاردان (۱۳۷۲)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی. (نشر اصلی اثر،۱۹۷۲)

نیوتن، کلارک (۱۳۷۳). *هرمنوتیک*. ترجمه یوسف اباذری، انتشارات ارغنون، سال اول، شماره ۴. (نشر اصلی اثر، ۱۹۷۱)

باقری، خسرو؛ یزدانی، عبدالوهاب (۱۳۸۰). هرمنوتیک و تعلیم و تربیت. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اهواز*، شماره۴.

Bontecoe, R. (1996). *Dimensions of the Hermeneutic Circle*. New Jersey: Humanities Press International Inc.

Coppola, J. (2001). *The education theory of E.D. Hirsch*. Now toundatan.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany, NY: state University of Now Your Press.

Gall, M. D, Borg, W.R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman, U.S.A

Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical Hermeneutics.* Trans By D. E. Ling. Berdeley: university of California Press

Geanellos, R. (2000). *Exploring Ricouer's hermeneutic theory of interpretation as a method of analyzing research texts*. School of Health and Nursing, UWS, Nepean, Rydalmere, NSW, Australia.

Langdridge, D. (2004). *The hermeneutic phenomenology of Paul ricouer, Existential Analysis*. New York: Oxford University Press.

Purpel, D. E (1989). *The moral &spiritual crisis in education: A curriculum for justice & compassion in education*. Granby, Massachusetts: Bergin & Garvey publisher's.

Ricouer, P. (1973). *The task of hermeneutics*. Philosophy Today, 112-128.

Ricouer, P. (1974). *The conflict of interpretations*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Ricouer, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. New York: Cambridge University Press.

Vergesschen, P. (2002). The poem’s Invitation: Ricouer’s concept of mimesis and its consequences for narrative education Research. *Journal of Education, 24 (25).*

Warnke, G. (1987).*Gadamer: Hermeneutics traditional reason*. Polity Press.

Zeus, L. (2003). *Interpretation and the problem of domination: Paul ricouer’s hermeneutics*. Kluwer Academic Publisher.